

UNIVERZITA KARLOVA

**Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky**

Bakalářská práce

2019

Michaela Marešová

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Michaela Marešová

OSOBNOSTNÍ VÝVOJ UČITELE

PERSONALITY DEVELOPMENT OF TEACHERS

Praha 2019

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za připomínky a cenné rady během přípravy a psaní mé bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Děčíně 20. 6. 2019

Michaela Maredová

Abstrakt

Bakalářská práce předkládá teoretický náhled na učitelskou profesi a je zaměřena na osobnostní a profesní vývoj učitele v průběhu výkonu tohoto povolání. V úvodních kapitolách jsou charakterizovány pojmy související s učitelskou profesí a zabývají se motivací k její volbě. Další kapitoly upozorňují na úskalí této profese a na její pozitivní i negativní dopady na osobnost učitele a jeho duševní zdraví.

Klíčová slova

Učitel, osobnost, motivace, kompetence, komunikace, student

Abstract

The bachelor thesis presents the theoretical view of the teaching profession and is focused on the personal and professional development of the teacher during his career. In the introductory chapters, the terms related to the teaching profession are characterized and motivation for choosing the profession is studied. Other chapters highlight the pitfalls of this profession and its positive and negative impacts on the teacher's personality and mental health.

Key words

Teacher, personality, motivation, competence, communication, student

Obsah

Poděkování

Prohlášení

Abstrakt

1. Úvod	6
2. Charakteristika učitelské profese (vymezení pojmů)	8
2.1 Osobnost	8
2.1.1 Osobnostní vývoj	9
2.2 Učitel	10
2.3 Osobnost učitele	12
2.3.1 Typologie osobnosti učitele	14
3. Učitelská profese	17
3.1 Předpoklady k výkonu učitelské profese	19
4. Motivace k volbě učitelské profese	20
5. Dobrý učitel	24
5.1 Pojem dobrý učitel a výzkum	26
6. Vliv učitelské profese na osobnost učitele	27
6.1 Profesní dráha učitele	28
6.1.1 Začínající učitel	28
6.1.2 „Expert“ - zkušený učitel	31
6.1.3 Konzervativní (vyhasínající) učitel	32
7. Negativní vlivy učitelské profese	33
8. Syndrom vyhoření	34
8.1 Příznaky syndromu vyhoření	35
8.2 Vývoj syndromu vyhoření	35
8.3 Prevence syndromu vyhoření	36
9. Závěr	38
10. Seznam použité literatury.....	40

1. Úvod

Není žádným tajemstvím, že učitelské povolání nikdy nepatřilo a nejspíše nikdy patřit nebude k nadprůměrně hodnoceným profesím. Je přirovnáváno k poselství a často se setkáme i s názorem, že učitelem se musí člověk již narodit. Pokud se kdokoliv rozhodne pro tuto profesní dráhu, musí se smířit s tím, že vzhledem k tomu, jak výrazně svým působením ovlivňuje další generace, bude neustále pod drobnohledem široké veřejnosti a mnohdy kritizován. I přes to, míří mnoho absolventů SŠ na pedagogické fakulty.

V tomto směru se nabízí mnoho zajímavých otázek. Proč se vlastně mladí lidé rozhodují pro tuto profesi? Jaké mají motivy k takovému výběru? A jak ovlivní člověka výkon této profese? Každý z nás se jistě setkal s množstvím většinou hanlivých průpovědek a vtipů směřujících k postavě učitele a na druhou stranu, se učitelská profese drží na vysokých pozicích žebříčku hodnocení prestiže povolání.

Já sama jsem se stala odbornou učitelkou na SŠ po 17 letech práce v oboru zubní technik a jako učitelka působím pátý rok. Více než kdy dříve si uvědomuji, jak je tato profese důležitá a považuji tuto práci na jedné straně za krásnou a naplňující, ale na druhé straně za velmi náročnou. S každou novou pedagogickou situací, kterou řeším se svými žáky, se sama učím. Tím, jak jednám s lidmi, poznávám sama sebe. Upravuji svůj styl, metody i formy výuky s nabytými zkušenostmi. Stále silněji si uvědomuji i to, že být učitelem není jen profesní záležitost. Dovolila bych si dokonce tvrdit, že jde o životní styl. Učitel i v soukromém životě, vědomě i nevědomě, podřizuje své chování této profesi a během jejího výkonu se jeho osobnost mění. Bohužel mnohdy nejen pozitivním směrem.

Nikdo by asi nerozporoval tvrzení, že rodina a škola jsou základem k výchově a vzdělávání nové generace. Ve škole je to rozhodně učitel, který svým působením ovlivní výrazně mladé lidi v jejich dalším životě nejen v postoji ke vzdělávání, ale i v postoji k autoritám a ostatním lidem vůbec. Jeho vliv je zkrátka nenahraditelný, jelikož ve školních lavicích stráví každý z nás nemalou část svého života, a především v nižším věku je učitel dětmi brán jako vzor. Práce učitele se tedy přímo či nepřímo dotýká každého z nás a velmi důležité je, jakou má člověk na této pozici osobnost. Osobnost učitele ovlivňuje celou jeho práci i pojetí výuky a vyučovací styl. S tím souvisí i to, že učitelovo duševní zdraví musí být v takovém stavu, aby nenarušil osobnosti jemu svěřených žáků. Tyto podněty se staly základem pro sepsání mé bakalářské práce.

Cílem této práce je odpovědět budoucím i stávajícím pedagogům na otázky týkající se nároků a požadavků na ně samotné, směřující at' již od žáků, rodičů či široké veřejnosti. Přivést je k zamyšlení nad volbou této profese, zhodnocením vlastních osobnostních kvalit a ochotě podřídit se požadavkům na ně kladeným at' již v profesním či soukromém životě. Dále také upozornit na dopady tohoto povolání na osobnost člověka v pozitivním i v negativním směru. Ráda bych přivedla zájemce o tuto profesi k zamyšlení nad sebou samým, zda splňují osobnostní předpoklady k výkonu této profese a nad tím, zda motivy k tomuto výběru jsou postaveny na reálném základě.

Vzhledem k neustálým změnám ve společnosti je směrem k učitelské profesi po několik desetiletí prováděno velké množství výzkumů, které slouží především k charakteristice této profese s cílem nalézt příčiny problémů v současnosti a reagovat na ně. Výzkumy se zabývají aktuálními problémy ve školství, jako je například jeho feminizace, zvyšující se průměrný věk učitelů, nároky na učitele či právě vliv této profese na osobnost člověka. Zájem je také kladen na osobnostní předpoklady absolventů pedagogických fakult. Tato témata jsou a budou aktuální a zabývají se jimi i různí autoři ve svých publikacích. Je tedy v této problematice z čeho čerpat a porovnávat jak výsledky výzkumů v průběhu času, tak i názory odborníků.

2. Vymezení pojmů

Pokud si položíme otázku, kdo ve škole vychovává a vzdělává naše další generace, jednoznačně dospějeme k tomu, že učitel. Neustále se setkáváme s tím, že jeden učitel je považován za „dobrého“ a jiný zase za „špatného“. Co vede žáky, studenty k takovým soudům? Podle čeho hodnotí své učitele? Setkáváme se také s tvrzením, že velmi záleží na osobnosti učitele. V úvodní kapitole tedy vymezím základní pojmy, které s tématem této práce úzce souvisí, a to pojmy osobnost, osobnostní vývoj, učitel a osobnost učitele.

2.1 Osobnost

Pokud je někdo označen v běžné mluvě za osobnost, znamená to, že je brán jako důležitý, nějakým způsobem uznávaný či přitažlivý člověk. V psychologickém slova smyslu se však pod pojmem osobnost rozumí člověk s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty. Osobnost je ale zároveň každý člověk, individuum odlišné od ostatních například ve svých vlastnostech, zájmech či životním stylu.¹

Pro pojem osobnost neexistuje jedna všeobecně platná a uznávaná definice. Existuje však celá řada definic, které se různí podle toho, kterým odvětvím psychologie se jejich autoři zabývají. Pro přiblížení významu tohoto pojmu a různého pohledu na něj jsem vybrala několik z nich.

Tak například Smékal tvrdí, že osobností je každý člověk, záleží jen na tom, zda primitivní a jednoduchou nebo bohatě rozvinutou a dotvořenou.² Řehulka definuje osobnost velice jednoduše a výstižně tak, že osobností rozumíme v podstatě každého člověka, který si je vědom sám sebe.³ H. J. Eysenck⁴ definuje osobnost také jako poměrně trvalou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a fyzických vlastností, které umožňují její jedinečnou adaptaci na prostředí⁵. Podle Říčana má v psychologii pojem osobnost dva významy, za prvé je brána jako psychická individualita jedince a odlišnost od jiných jedinců (zejména od jedinců téhož věku a kultury), za druhé termín osobnost zastupuje strukturu psychiky jako celku.⁶

¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

² SMÉKAL, V. O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychikou a duchovní kulturou osobnosti. 1. české vyd. Brno: Cesta, 2005. 203 s. ISBN 80-7295-069-X.

³ ŘEHULKA, E. Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. Pedagogická orientace. 1997, roč. 1997, č. 4, s. 7-12. ISSN 1211-4669 str. 7

⁴ Hans Jürgen Eysenck (1916-1997), německo-britský psycholog, který se zabýval především vztahem mezi osobností, inteligencí a genetickou výbavou.

⁵ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

⁶ ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 5. rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

Všechny tyto definice nás tedy vedou k jasnému závěru, že osobností z psychologického pohledu je každý člověk se svými vrozenými i získanými dispozicemi, ovlivňujícími jeho prožívání a chování. Každý člověk, ať se podobá ostatním lidem, je ve své podstatě něčím jedinečný a jeho osobnost se vyvíjí během celého života.

Nicméně, jen osobnost na určité úrovni a s určitými vlastnostmi by se měla stát učitelem. Je velké množství profesí, u kterých je podmínkou k možnosti jejich výkonu projít psychologickými testy. V učitelské profesi, ač se neustále vyzdvihuje její důležitost, vzhledem k ovlivňování dalších generací a psychická náročnost, vzhledem k neustálému dohledu a kritice okolí, tomu tak není. Není tedy, dle mého názoru, až tak zarážející skutečnost, že absolventi pedagogických škol nakonec z tohoto oboru odchází, a i když jako hlavní důvod většinou uvádí neodpovídající ohodnocení, mnohdy to souvisí právě s tím, že k této práci nemají vhodné osobnostní předpoklady. Z tohoto důvodu se pak mohou stát jako učitelé neúspěšní a tato práce je nenaplňuje.

2.1.1 Osobnostní vývoj

Čáp uvádí, že „*v přírodě i ve společnosti vývoj znamená vždy proces, při němž se určitý systém mění v průběhu času.*“⁷

Nejedná se však jen o vlastní růst, ale i o kvalitativní změny. Na vývoj působí také vnější vlivy vznikající interakcí s prostředím. Ty ho mohou podporovat, pozměňovat, ale i narušovat či zpomalovat. Vývoj osobnosti je tedy celoživotní psychosociální proces, v němž se prolínají vlivy dědičnosti, prostředí a také subjektivní činitelé. Vnitřní činitelé i vnější vlivy se společně podílejí na utváření osobnosti jedince.⁸ Volba povolání má v tomto směru samozřejmě velký vliv a v následujících kapitolách se budu blíže zabývat tím, jak je osobnost ovlivňována během výkonu učitelské profese. Vývoj člověka se nejčastěji rozlišuje na období prenatální, rané dětství, předškolní věk, mladší školní věk, střední a starší školní věk, dospělost a stáří. Tato práce se zabývá osobnostním vývojem učitele a ten podle etap vývoje osobnosti probíhá v období časně, střední a pozdní dospělosti kdy nastává biologická, psychická a sociální zralost člověka.⁹

⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X, str.181

⁸ Tamtéž

⁹ Langmeier, J. - Krejčířová, D. Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9

2.2 Učitel

Pojem učitel není většinou sám o sobě v odborné literatuře přímo definován, ale existují desítky nejrůznějších pohledů na pedagoga či pedagogického pracovníka a jeho osobnost. V zákoně č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů podle § 1 je pod tímto pojmem uvedeno následující:

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.¹⁰

Průcha popisuje v Pedagogickém slovníku učitele takto:

„Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“¹¹

Jůva označuje učitele jako toho, kdo z pověření nějaké instituce či jednotlivce řídí výchovně vzdělávací proces, organizuje ho a působí na svěřené osoby tak, aby bylo dosaženo předem stanovených cílů. Nese tedy odpovědnost za úspěšnost tohoto procesu. Je také tím, kdo hodnotí dosažené výsledky. Vytváří obsah výchovně vzdělávací činnosti, provádí vstupní, průběžnou a výstupní diagnózu, rozhoduje o vhodných organizačních formách a metodách výuky,

¹⁰ Zákon č. 563/2004 Sb.: Sbírka zákonů ČR. *Zákony pro lidi: Zákon č. 563/2004 Sb.* [online]. Praha, 2004 [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://1url.cz/6MCCE>

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, str. 261.

přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných a podmínkám konání výuky atd.¹²

Učitel ale nepředává pouze vědomosti, dovednosti a návyky, podílí se i na utváření osobnosti a výchově žáků. Díky působení učitele by měli být žáci schopní reagovat na změny ve společnosti a umět je přijímat. Cílem práce učitele je tedy rozvíjet osobnost žáka v celku. Nakonečný upozorňuje na to, že velkou roli v tom, jestli budou splněny nejen vyučovací, ale především výchovné cíle, hraje osobnost učitele.¹³

V každém případě je učitel tím, kdo tráví s dítětem velkou část času, vybavuje ho vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho další život ve společnosti a výrazně ho ovlivňuje. Člověk na této pozici musí mít vztah k dětem i dospělým, protože musí být ochotný komunikovat nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči. Musí se umět přizpůsobit neustálým změnám ve společnosti a mít všeobecný přehled.

¹² JÚVA, Vladimír et al. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2001. 118 s. ISBN 80-859-3195-8.

¹³ NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 336 s. 80-200-0525-0, str. 333

2.3 Osobnost učitele

Vzhledem k tomu, že děti se učí především nápodobou, měl by být učitel tím správným vzorem, který mají kopírovat. Vztah žáka k učiteli je bezpochyby velmi důležitý a je významně ovlivněn vlastnostmi učitele a to charakterovými, volními, citovými, temperamentovými i pracovními. Zcela jistě jde o náročnou a důležitou profesi. Mnoho autorů se proto zabývalo výzkumem osobnosti učitele a hledali odpovědi na otázky, jaký by měl učitel být a jaké by měl mít vlastnosti. Je zcela jasné, že pouze odborná způsobilost v předmětu, který vyučuje a pedagogická vzdělanost zde nestačí. Věda, zabývající se mimo jiné i osobností učitele se nazývá pedeutologie, nicméně v současné době se s tímto termínem setkáváme zřídka, a to spíše jako s označením systematické teorie učitelské profese, která se zakládá na empirických výzkumech a vývoji programů vzdělávání učitelů.¹⁴

Jaký by tedy měl mít člověk uvažující o učitelské profesi osobnostní předpoklady?

Při zkoumání osobnosti učitele se uplatňují dva přístupy – normativní a analytický.

Cílem normativního přístupu je určit, jaký má pedagog být, jestliže má mít ve své profesi úspěch. Tento přístup využívá deduktivní metodu, díky které se určuje ideální vzor učitele. Cílem analytického přístupu je pak zjistit, jaké mají konkrétní pedagogové reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá metoda induktivní, kam patří také analýza výpovědí žáků nebo sebereflexe učitelů.¹⁵

Otázkou na nejdůležitější osobnostní charakteristiky učitele se zabývalo i mnoho odborníků formou výzkumů. Fontana zmiňuje jako nejambicióznější výzkum osobnosti učitele a jejího vztahu k učitelské účinnosti výzkum provedený Ryansem (1960) v USA:

„Ryans vytvořil Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristics Rating Scale) a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený.“¹⁶

Avšak z výzkumu také vyplývá, že tento požadovaný model „dokonalosti“ se mění s přibývajícím věkem žáků, kdy se již dokážou lépe přizpůsobit učitelům z tohoto hlediska hůře vybaveným.

¹⁴ PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

¹⁵ DYTRTOVÁ Radmila, KRHUTOVÁ Marie (2009). Učitel příprava na profesi. 1. vyd. Praha: Grada. Str. 15

¹⁶ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8. str. 364.

Dytrtová zase uvádí k osobnosti učitele tyto nejvýznamnější komponenty:

- psychickou odolnost (odolnost vůči okolním vlivům)
- adaptabilitu a adjustabilitu (schopnost alternativních řešení v různých situacích)
- schopnost osvojovat si nové poznatky (učit se s ohledem na aktuální situační kontexty)
- sociální empatii a komunikativnost ¹⁷

Podle Vašutové by si měl být učitel z hlediska profesní etiky vědom také jistých povinností, zodpovědnosti, osobních a mravních hodnot, a proto by se měly v projevu učitele objevovat tyto charakteristiky:

- entuziasmus, pozitivní postoje k životu, láska k dětem,
- schopnost motivovat a být přístupný řešení problémů,
- schopnost kultivované komunikace, vystupování a jednání,
- empatie, důvěryhodnost, tolerance, spravedlivost, diskrétnost,
- starostlivost, trpělivost, laskavost,
- nápaditost, tvořivost,
- sebeovládání, emocionální rovnováha (stabilita),
- sdílení, kooperativnost,
- příkladné dodržování pravidel a řádu obecně,
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti,
- model hodnot a postojů ¹⁸

Jak je vidět, je pojem osobnostních předpokladů učitele široký, víceméně z výše uvedeného vyplývá, že snad není povahový rys, který by při výkonu tohoto povolání nehrál svou roli.

Osobně považuji za nepostradatelné osobnostní předpoklady pro učitele komunikativnost a celkový hodnotový postoj učitele. S nimi souvisí jeho celkové chování ke všem lidem, s kterými musí během výkonu svého povolání spolupracovat. Nejde totiž pouze o vztah k žákům, ale také o vztah k rodičům, kolegům, nadřízeným a široké veřejnosti. Pro výkon této profese je vzhledem k velkému množství interakcí opravdu velmi důležitá psychická odolnost. Dle mého názoru je právě nezvládnutá psychická zátěž dalším častým důvodem odchodu učitelů do jiných oborů. Problémy souvisejícími s psychickou zátěží v této profesi se budu podrobněji zabývat v dalších kapitolách.

¹⁷ DYTRTOVÁ, R. Učitel. Příprava na profesi. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 113 s. ISBN 978-80-247-2863-6. str. 15

¹⁸ VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 191 s. ISBN 80-7315-082-4.

2.3.1 Typologie osobnosti učitele

Učitelovu osobnost můžeme také lépe poznat s využitím typologií, pomocí kterých lépe osobnost učitele poznáme přes její charakteristické vlastnosti. Pojem typologie obecně definovali Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku jako rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků.¹⁹ Pedagogické pracovníky můžeme také rozdělit do několika typologických skupin, a snadněji pochopit a respektovat jejich projevy a způsoby chování v různých situacích. Každý typ osobnosti učitele má vztah a tendenci preferovat určitý styl vyučování a požadovat u žáků určitý styl učení. Existuje řada typologií, které dělí učitele dle různých faktorů na dvě základní skupiny, a to typologie podle osobnosti učitele a typologie pedagogického působení.²⁰

Mezi základní typologie zabývající se osobností patří například všeobecně známá Hippokratova typologie²¹, kde jsou rozděleny typy lidí do čtyř skupin podle „čtyř tělesných šťáv“ a to krev, sliz (hlen), černá žluč a žluč. Rozdělil temperament na 4 typy: sangvinik, flegmatik, melancholik a cholerik. K této čtveřici pojmů přiřadili Hippokratovi následovníci (I. P. Pavlov, C. G. Jung, H. J. Eysenck a jiní) další vlastnosti, jež ji doplňují a zpřesňují. Samozřejmě, že v případě osobnosti učitele lze tuto typologii také velmi dobře použít.

Flegmatickým učitelem můžeme nazvat takového, který je pasivní, klidný až nevšímavý a pohodlný a pasivní. Na jeho protipólu bychom našli učitele cholerického, který je sice aktivní ale mnohdy náladový a výbušný. Nevyrovnaného učitele, neschopného se rozhodnout a příliš citlivého bychom označili za melancholického a sangvinik jako učitel by byl zábavný, výřečný optimistický a přizpůsobivý nicméně mohl by mít problém s udržením pedagogického odstupu.

Mezi nejpoužívanější typologie základního přístupu učitele k žákům patří podle Pelikána²² typologie podle Merchanda, Caselmanna, Zaborovského, Andersona, Dreyfusových, Fenstermachera a Soltina. Každý z autorů těchto typologií se dívá na přístup učitele k žákovi jiným pohledem.

¹⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X. str. 663

²⁰ PELIKÁN, J. Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398.

²¹ Hippokratés z Kósu (460 př. n. l. – cca 377 př. n. l.) je považován za nejslavnějšího starověkého lékaře a otce medicíny. Je mu připisována tzv. hippokratovská přísaha, jež obsahuje základní etické principy lékařského povolání.

²² PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

Caselmann se řídí například ve své typologii tím, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žákovu (studentovu) osobnost. Podle toho dělí učitele do dvou skupin na logotropy a paidotropy.

Logotrop klade důraz na vzdělávací stránku a může být buď filozoficky, nebo vědecky orientovaný.

Paidotrop klade důraz na vzájemný vztah, neakcentuje jako předchozí typ učitele tolik vědomosti, ale jde mu spíše o výchovný a formativní efekt pedagogického působení. Může být individuálně nebo obecně zaměřený.

Merchandova typologie je zaměřena na vztah, který učitel s žáky navazuje. Rozděluje vztahy na beztvaré, napjaté a harmonické. Beztvarým vztahem nazývá takový vztah mezi učitelem a žákem, kdy se učitel zabývá více sám sebou a svou kariérou než žáky. Napjatým vztahem označuje takový, kdy se učitel snaží žáky podřídit a harmonickým, když se učitel snaží žákům porozumět a ovlivnit jejich vývoj.

Zaborovský dělí učitele podle toho, jakou důvěru či nedůvěru má v jejich schopnosti a podle způsobu vedení výuky. Učitele bez důvěry v žáky, který je neustále kontroluje, nazývá *autokratickým učitelem*, takového učitele, který sice důvěru v žáky má, ale je přesvědčen, že iniciátorem aktivity žáků může být jen on sám pak *podvědomě autokratickým učitelem*. *Liberální učitel* má nedůvěru v žáky, v jejich samostatnost, ale sám je nerozhodný a působí bez jasně promyšlených cílů. Posledním typem je *demokratický učitel*, který s žáky spolupracuje, zajímá se o jednotlivce i o třídu jako celek, snaží se o objektivnost, povzbuzuje žáky k činnosti a vede je ke spolupráci.

Typologie podle Dreyfusových se stává zajímavou ve vztahu k tématu mé bakalářské práce. Zde jsou jednotlivé typy osobností učitele rozděleny do pěti vývojových stupňů, podle toho, jak se učitelův přístup k výuce mění s přibývajícími profesními zkušenostmi. Každý pedagog postupuje po těchto stupních různým tempem, a ne každý dosáhne nejvyššího stupně.

Učitel novic má jednoduchá pravidla jednání, která umožňují zaměřovat pozornost na několik málo faktorů výuky, není příliš citlivý na kontext, osvojená pravidla uplatňuje „vždy a všude“.

Učitel - pokročilý začátečník je schopen citlivěji zohledňovat kontextuální proměnné při rozhodování a jednání ve výuce. Není u něj ještě zcela rozvinut cit pro to, co je ve výuce podstatné, všechna pravidla jednání mu připadají stejně důležitá.

Kompetentní učitel je schopen redukovat komplexitu výuky tím, že si vědomě klade určité cíle, systematicky promýšlí situace výuky, porovnává jednotlivé alternativy svého jednání. Na tom všem zakládá plán svého dalšího jednání; je schopen rozpoznat její podstatné aspekty, rozhodovat se pro určité jednání a nést za ně odpovědnost.

Zkušený (zdatný) učitel je díky zkušenostem schopen typizovat situace výuky v jejich celistvosti, aniž by je musel analyticky rozkládat na jednotlivé detaily; rozhoduje se často již nevědomě, pedagogické konání již má plně zautomatizované.

Učitel expert je ten, jehož vnímání, hodnocení a jednání v dané situaci tvoří jednotu.²³

Díky typologiím ale nelze dojít k přesnému „zaškatulkování“ učitelů, protože jejich osobnost má i jiná osobnostní specifika než ta profesní, nicméně se na jeho celkovém působení také podílí. Význam typologií spočívá především v možnosti lépe poznat osobnost učitele a jeho samotného může přivést k sebereflexi v profesním životě. Vzhledem k tomu, že člověk v pozici učitele by si měl být vědom významu svého působení na žáky, je sebereflexe velmi důležitá v jeho dalším osobnostním rozvoji.

²³ PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

3. Učitelská profese

Předmětem této kapitoly není zamýšlet se nad tím, zda je označení „profese“ pro učitelství přesné. Nad tímto problémem se zamýšlí a pře mnoho odborníků z různých oborů a směrem k učitelství se setkáváme v odborné literatuře velmi často s termínem učitelská profese a učitelské povolání. V této kapitole půjde spíše o to, za jakých podmínek a kdo přesně by se mohl stát učitelem.

Oba užívané pojmy ať již profese nebo povolání vystihují podstatu práce učitele. Už samotný význam slova „povolání“ ukazuje na to, že nejde jen o pracovní pozici, kdy si vyděláváme na živobytí, ale jsme k něčemu povoláni. Povolání je to, co děláme se zápallem a s chutí. To, co nás naplňuje a baví, máme pro to určité předpoklady a vidíme v tomto konání smysl pro nás i pro ostatní. Profesi je chápána poměrně jasně vymezená pracovní role, která se do značné míry překrývá s pojmem „zaměstnání“. U profese je však vnímán důraz na celkovou roli zodpovědnosti a výsledky které produkuje, a dovednosti, znalosti i schopnosti, které její nositel musí mít. Pokud hovoříme o profesi, pak často hovoříme právě o dovednostech, kvalitách či předpokladech, které pro ni musíme získat. Ve spojitosti s profesí tedy hovoříme často o profesním vzdělávání, profesní kvalifikaci.²⁴

*„Učitelství jako povolání je spojeno s vývojem lidstva od samého začátku. A obecně je možné říct, že učitelé existují od doby, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět“*²⁵

Dle Průchy lze na učitelskou profesi nahlížet podle řady přístupů, a to:

jako na činnost, kterou učitelé vykonávají; s využitím typologie učitelské profese; podle funkcí, které učitelé ve školách zastávají; z hlediska jeho objektivních determinantů (faktory, které jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím); z pozice profesní dráhy; i z oblasti přípravy pro učitelské povolání²⁶

²⁴ ŠPOK, Dalibor. Povolání, zaměstnání, pracovní pozice nebo profese? *Et labora* [online]. Praha [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://lurl.cz/JMCM9>

²⁵ PRŮCHA, J. Učitel – současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7. str. 9

²⁶ PRŮCHA, J. Učitel – současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7

Každý, kdo se jakékoliv profesi věnuje, si musí osvojit a ovládat jednotlivé kompetence požadované k jejímu výkonu. Ty můžeme chápat jako schopnost chovat se požadovaným způsobem a ta je vždy u jedince ovlivněna jeho jednotlivými složkami osobnosti.

V Pedagogickém slovníku je pojem kompetence vysvětlen jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, které jsou složeny z dílčích či speciálních kompetencí. Jde o schopnosti, způsobilosti potřebné k úspěšnému vykonávání profese.²⁷

Dělení kompetencí učitele není v odborné literatuře zcela jednoznačné a liší se podle různých autorů, obecně ale mezi tyto kompetence rozhodně patří: kompetence odborně předmětové, kompetence psychodidaktické, kompetence komunikativní, kompetence organizační a řídicí, kompetence diagnostická a intervenční, kompetence sociální, kompetence reflexe vlastní činnosti. V Učitelských listech je možné se seznámit se sedmi klíčovými kompetencemi učitele patřící mezi holandský standard. Jsou zde uvedeny tyto kompetence: interpersonální, pedagogická, odborná a didaktická, organizační, pro spolupráci s kolegy, pro spolupráci s okolím, k reflexi a sebezdokonalování.²⁸

Pokud se tedy pokusíme o stručné shrnutí, pak by se daly požadované kompetence charakterizovat tak, že učitel je odborník ve svém oboru a umí transformovat tyto poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin a vytváří mezioborové vztahy. Ovládá přípravu podmínek pro učení a je schopen používat různé metody výuky. Ovládá pedagogickou komunikaci a je schopen efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči a ostatními sociálními partnery. Má schopnost plánovat a projektovat svou pedagogickou činnost. Dokáže zajistit kázeň a rozpozná sociálně patologické projevy žáků. Ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu. Je schopen sebereflexe, umí z ní vyvodit důsledky a tím se neustále zlepšovat.

Na učitele jsou tedy kladeny velké nároky, ať již na jeho osobnost nebo na vzdělání. Očekává se u něj ve všech směrech všeobecný rozhled, aby byl schopen mezipředmětové propojenosti. Učitel žáka nejen vzdělává ale i vychovává. Aby to bylo možné, musí neustále zdokonalovat i své vědomosti, dovednosti a svou vlastní osobnost.

²⁷ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

²⁸ HRUBÁ, Jana. Sedm klíčových kompetencí učitele. *Učitelské-listy* [online]. Praha, 2010, 13.4. 2010 [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://1url.cz/yMCCo>

3.1 Předpoklady pro výkon učitelské profese

Učitel v České republice získá pedagogickou způsobilost vysokoškolským studiem magisterského stupně především na některé z pedagogických fakult, ale okrajově také na některých dalších fakultách např. ekonomických, filosofických apod. Pro výkon této profese je potřebná odborná kvalifikace jak oborová, tak pedagogicko-psychologická. Předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a v systému přípravy učitelů je zohledňováno, na jakém stupni školy učitelé působí. V tomto zákoně jsou také vymezeny předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka.

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý, a*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“²⁹*

Požadavky na odbornou kvalifikaci jsou v tomto zákoně pak dále popsány jednotlivě podle druhu vykonávané pedagogické činnosti. Vzhledem k potřebě rozvoje učitelů jak v profesní, tak osobnostní rovině je zde také nutnost umožnit učitelům možnost dalšího vzdělání. Takovým vzděláváním pedagogických pracovníků se zabývá především Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a Instituty celoživotního vzdělávání.

Od učitelů se očekává, že budou na svém profesním i osobnostním rozvoji samostatně a ochotně pracovat. Rozhodně to ale nebývá pravidlem a mnoho učitelů se, po ukončení studia a pár letech vykonané praxe, přestane vzdělávat a všestranně rozvíjet.

Pak se může bohužel stát, že *„jednostranně orientovaný učitel se snaží plně a mnohostranně rozvíjet žáky.“³⁰*

²⁹ Zákon č. 563/2004 Sb.: Sbírka zákonů ČR. *Zákony pro lidi: Zákon č. 563/2004 Sb.* [online]. Praha, 2004 [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://1url.cz/6MCCE>

³⁰ JÚVA, V. at al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8. str.57

4. Motivace k volbě učitelské profese

Ač profesní příprava pro povolání učitele není nikterak jednoduchá a nároky na učitele jsou vysoké, nemohou si pedagogické fakulty na nedostatek studentů stěžovat. Zarážející je však skutečnost, že absolventi těchto oborů se pak mnohdy této profesi vůbec nevěnují, nebo ji během pár let opouští.

Důvodů, proč absolventi SŠ míří na pedagogické fakulty, se nabízí celá řada a otázkou motivace k volbě učitelské profese se zabývají mnohé výzkumy a studie. Tomuto problému se samozřejmě věnuje i celá řada studentů pedagogických fakult ve svých bakalářských, diplomových či disertačních pracích.

Jedním z důvodů, proč se stát učitelem může být podle pokládaných výzkumných otázek fakt, že učitelská profese si i přes mnoho nelichotivých vtipů o učitelích a kritice z řad široké veřejnosti nevede špatně v žebříčku prestiže vybraných profesí. Podle výzkumů CVVM³¹ z r. 2007 se v ČR umístila mezi prvními pěti nejprestižnějšími profesemi.³² Ovlivnit výběr profesního zaměření u žáků středních škol může být i pozitivní zkušenost s učitelem, který se stal pro dotyčného vzorem, a kterému se chce vyrovnat. I přes negativní zkušenost se může člověk dostat k této profesi, a to, když si je vědom chyb ve školském systému a je přesvědčen o tom, že právě on má ty správné schopnosti a předpoklady směřující k jeho nápravě. Významný je také vliv rodičů, kteří se buď sami této profesi věnují, nebo v ní vidí širokou možnost uplatnění pro své děti. Musíme vzít v úvahu i fakt, že mladí lidé si svou budoucí profesi vybírají mnohdy bez hlubšího zamyšlení a nezkoumají, jaké předpoklady by vlastně pro ni měli mít a co jim život učitele přinese. Prioritou se může také stát předpoklad přijetí na VŠ a zvládnutí přijímacích zkoušek.

Motivací studentů vysokých škol k volbě učitelské profese se zabývá například Havlíkův výzkum z roku 1995³³. Motivací uchazečů z řad středoškoláků o vysokoškolské studium se zabývá také společnost Scio. Zajímavá je také empirická studie Faltýnkové a Smetanové z roku 2015 s názvem *Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti*

³¹ Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR

³² https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a839/f9/100704s_eu70628.pdf

³³ HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. 1995 [cit. 2019-06-19].

ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://1url.cz/JMCCF>

s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda.³⁴ Porovnejme si tedy jejich výsledky.

Z předložené analýzy společnosti Scio, z projektů Vektor a Národní srovnávací zkoušky³⁵, která zkoumala výsledky z testů a dotazníků od školního roku 2005/06 do školního roku 2011/12 vyplývají zajímavé skutečnosti o tom, podle čeho si vybírají žáci středních škol studijní obor VŠ. Tato volba je ještě podložena kvalitou obecných studijních předpokladů uchazeče. Bohužel, směrem k pedagogickým oborům se ve výsledcích nesetkáme s moc optimistickými výsledky. Mezi zájemci o tyto obory se relativně často objevuje snaha o co nejlevnější studium a o co nejsnadnější cestu k absolvování školy. Alarmující je i to, že zájemci o studium VŠ pedagogického směru jsou žáci s v průměru výrazně horšími studijními předpoklady. Z výsledků také vychází najevo, že pokud se žákům během studia SŠ prospěch zhorší, ustoupí ze svého původního rozhodnutí výběru studijního oboru směrem k pedagogickým oborům. Pokud se však zájemci o pedagogický obor prospěch během studia SŠ zlepší, ustoupí od svého původního rozhodnutí směrem k matematicko-fyzikálním či přírodovědným a společenským oborům.

Je zde tedy jasný výsledek, že na pedagogické fakulty směřují žáci s nižšími studijními předpoklady. Jako hlavní důvody pro studium VŠ pedagogického směru účastníci Národních srovnávacích zkoušek udávají uplatnění v praxi, cenu a snadnost studia.

Bohužel, ani Havlíkovo šetření z roku 1995 zabývající motivy k vysokoškolskému studiu a jejich vztahu k učitelskému povolání nepřináší nijak povzbudivé výsledky. Prokazuje vysoký zájem o studium na pedagogické fakultě jako klamný, přihlášku podávají pouze jako „pojistku“ pro případ, že by nebyli přijati na preferovaný obor. Motivace není v mnoha případech promyšlená a přihláška je podána na poslední chvíli. Výsledky ukazují vyšší motivovanost k výkonu učitelského povolání u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a MŠ než u studentů učitelství 2. stupně ZŠ. Z výsledků výzkumu vyplývá, že zájem o studium učitelství, a tudíž i zájem o učitelskou profesi je klamný a motivace nízká a povrchní.³⁶

³⁴FALTÝNKOVÁ, Marie a Veronika SMETANOVÁ. *Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda* [online]. In: 2015 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCj>

³⁵ŠTEFFL, Ondřej. Priority, motivace a kvalita uchazečů o studium na VŠ. *Scio: Analýzy a studie společnosti Scio* [online]. 2013, 19. 9. [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCk>

³⁶HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. 1995 [cit. 2019-06-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCF>

V empirické studii Faltýnkové a Smetanové³⁷ byl výzkumný soubor tvořen studenty učitelství VŠ. Studie se zabývala vztahem mezi motivovaností k výkonu učitelského povolání a osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie J. L. Hollanda. Ve výsledcích nacházíme shodu s výsledky Havlíkova výzkumu i analýzy Scio v tom, že ne všichni studenti učitelství jsou pro tuto profesi motivováni a mnohdy ji zvolili až jako druhou možnost poté co nebyli přijati na původně vybranou VŠ. Prokázala se zde opět, stejně jako v Havlíkově výzkumu, vyšší motivovanost k výkonu učitelského povolání u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a MŠ než u studentů učitelství 2. stupně ZŠ.

Zajímavým se stalo zaměření zájmu autorek na osobnost potenciálních učitelů. Je jisté potěšující výsledkem, že 59 % ze všech respondentů spadá podle teorie pracovních typů osobnosti J. L. Hollanda do typu sociálního, který Hlad'o³⁸ charakterizuje jako osobnost se suportivní (podporující, pečující) životní orientací. Jsou to lidé se sociálními a pedagogickými schopnostmi a dovednostmi, kteří jsou rádi s druhými lidmi. Zajímají se o lidi kolem sebe a jejich problémy, které jim pomáhají řešit.³⁹

Shrnutí výsledků těchto výzkumů

Není nijak příjemné zjištění, že na pedagogické fakulty podle všeho opravdu míří lidé s povrchní motivací, hledající snadnou cestu k vysokoškolskému titulu. Vystřízlivění u nich přichází ale mnohdy již během studia, kdy zjistí, jak vysoké požadavky jsou kladeny na osobnost učitele a jak jim tato profese zasahuje do soukromého života. Výběr učitelské profese s povrchní motivací vede u studentů k velkému překvapení nad požadovaným vysokým pracovním nasazením, zodpovědností a neustálou kontrolu od široké veřejnosti, kdy každý běžný občan přeci ví, jak má učitel svou práci dělat. Po ukončení studia odchází tedy tito studenti většinou do jiných oborů a pokud se přeci jen pokusí o učitelskou praxi, mnohdy v ní dlouho nevydrží. Průcha⁴⁰ uvádí, že svou profesi po určitém období opouští přibližně až 35 % začínajících učitelů. Pokud tak neučiní a předpoklady pro tuto profesi nemají, stávají se špatnými učiteli mnohdy frustrovanými a neoblíbenými u žáků i svých kolegů.

³⁷ FALTÝNKOVÁ, Marie a Veronika SMETANOVÁ. *Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda* [online]. In: 2015 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCj>

³⁸ HLADO, P. 2012. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj. 140 s. ISBN 978-80-7302-165-8.

³⁹ MEZERA, A. 2005. *Hollandova teorie profesního vývoje: příručka* [online]. 2005, poslední revize 24. 8. 2009 [cit. 2015-03-23]. Dostupné z: <https://1url.cz/9MCZg>
http://vychova-vzdelavani.cz/download/holland_mezera.pdf

⁴⁰ PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7

Přes nelichotivé výsledky ohledně motivace žáků SŠ k výběru pedagogických fakult, je naštěstí pravdou, že se setkáme s mnohými motivovanými, zapálenými studenty plnými ideálů, přesvědčenými o tom, že realita učitelské profese není tak černá, jak všude slyší. Přichází následně do praxe s nadšením a s vírou, že budou skvělými učiteli, že právě na nich záleží a oni přinesou ten „svěží vítr“, nové metody a moderní pohled na výchovu a vzdělávání dalších generací. Jsou to bezesporu ti, kteří spadají podle teorie pracovních typů osobnosti J. L. Hollanda do typu sociálního, protože přesně takovou osobností by člověk na pozici učitele měl být. Bohužel, ani u nich, se nemusí nakonec představy shodovat s realitou a mohou tuto profesi opustit z jiných důvodů, než že by svou práci nezvládali či jí nedělali s láskou a nasazením.

5. Dobrý učitel

V předmluvě knihy „Jaký jsem učitel?“ použil autor dle mého velmi trefný citát z knihy G. Danilova *Nezabít Mozarta*, který říká:

*„Skutečným štěstím pro všechny žáky je dobrý učitel. Zapamatují si ho na celý život. Ale špatný učitel je horší než živelní pohroma... jedině co umí, je zasévat odpor nebo lhostejnost tam, kde by mohly kvést růže“*⁴¹

Dle mého každý, kdo se vydá na učitelskou dráhu, má spoustu ideálů a víru, že bude dobrým učitelem. Jde však o to, co si pod tímto pojmem, kdo z nás představuje. Proč je jeden učitel považován žáky za dobrého a jiný za špatného? Na tyto otázky se zaměřím v této kapitole.

Jaký by tedy měl ideální učitel být? To je otázka, kterou se zabývá celá řada odborníků z tohoto oboru, a to z různých pohledů. Žák uvidí pravděpodobně obraz dobrého učitele jinak než jeho rodič a jiný pohled může mít sám učitel či jeho nadřízený. Nejčastěji se však stává oblastí zájmu představa dobrého učitele z pohledu žáka, protože ten je tím, na koho učitel přímo působí.

Kvalita pedagogického působení a také obliba učitele u žáků samozřejmě souvisí s odbornou způsobilostí a s osobností pedagoga, na kterou je kladena spousta požadavků. Už od dob Komenského, se klade důraz na pedagogický optimismus, tedy schopnost učitele věřit nejen v účinnost vlastního pedagogického působení, ale i v žáka a jeho schopnosti. Každý, kdo se této profesi hodlá věnovat nebo se jí věnuje, by si měl být vědom svých silných i slabých stránek. Nepostradatelnou součástí této práce je tedy sebereflexe a vystihuje to svými slovy Jaroslav Kořa který píše:

*„Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co považuje od jiných.“*⁴²

Jižna vyzdvihuje některé rysy pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují výchovně-vzdělávací proces. Jsou jimi tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, takt a klid, pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům a přísná spravedlnost. Z hlediska dovedností a návyků pak uvádí komunikativní, organizační a rétorické dovednosti učitele.

⁴¹ HRABAL, Vladimír.- PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010. 239 s. ISBN 9788073677558.

⁴² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80- 247-3358-9. s.16

Nad výčtem osobnostních kladů, které musí učitel mít, se nám nabízí obraz téměř lidské dokonalosti. Je však důležité si uvědomit, že učitel je stále člověk. Musí mít samozřejmě spoustu dobrých vlastností, ale nemusí a ani nemůže být dokonalý. Měl by si umět přiznat své chyby a pracovat na sobě. Tím se stane lepším člověkem a zároveň lepším učitelem.⁴³

Jan Bouchner na blogu Edunaut v úvaze na toto téma píše:

„Dobrého učitele dělá souhrn vlastností, schopností, znalostí a postojů. Učitel bezpáteří, nemorální, nespravedlivý - takový jistě za dobrého považován nebude. Učitel neschopný sdělovat své myšlenky, zaujmout posluchače, učitel neznalý problematiky své výuky, učitel, jehož činy jsou v rozporu s jeho výkladem - ani to není ten, kterého hledáme. Co se týče vlastností: dobrý učitel je člověk. Má vlastnosti dobré i špatné a člověk "anděl", který by byl všech špatných vlastností prost, takový by snad ani dobrým učitelem být nemohl. Jen těžko by jej žáci přijali a respektovali jako svůj vzor, model, byl by příliš vzdálený a podobal se více vycpanému mamutu, než člověku, z jehož schopností, znalostí a postojů se mohou učit a poučit. Svých špatných vlastností si ale musí být vědom. A jsou vlastnosti špatné, které se s učitelským posláním neslučují vůbec: nespravedlivost, pomstychtivost, nevraživost.“⁴⁴

Podle společnosti EDUin se dobrý učitel nepovyšuje nad dětmi, ale bere je jako partnery v učení. Vyučuje danou látku zábavně a v širších souvislostech. Pracuje s dětmi individuálně, aby se během výuky navzájem nezdřezovaly. Umí je motivovat tak, aby věděly, že učení není samoúčelné. Vede je ke vzájemné spolupráci, a ne k soupeření. Hravě v dětech rozvíjí přirozenou zvědavost a aktivitu. Učí je, aby se dokázaly samostatně rozhodovat, a aby věděly, že jsou odpovědné za to, co udělají. Je vnímavý k náladám ve třídě, pohotově řeší případnou krizovou situaci, a tím jim poskytuje pocit důvěry a bezpečí a v neposlední řadě otevřeně komunikuje s rodiči o výchově a dění ve škole.⁴⁵

⁴³ JÚVA, V. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8

⁴⁴ BOUCHNER, Jan. Ideální učitel, dobrý učitel?. Edunaut [online]. 2014, 16.5. [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/TMCC4>

⁴⁵ DRAHOŇOVSKÁ, Lucie. Desatero, jak poznat dobrého učitele. idnes: magazín Rodina DNES [online]. 2015 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/XMCCCh>

5.1 Pojem dobrý učitel a výzkum

Největší váhu mají v této otázce zcela jistě názory žáků a studentů, které se získávají během teoretických studií i empirických výzkumů. Nejznámější z nich jsou asi pedagogické výzkumy, jimiž se zabýval např. Průcha⁴⁶ nebo Fontana⁴⁷. Podle výsledků těchto výzkumů vidí žáci dobrého učitele v podstatě shodně nezávisle na jejich věku a studijního zaměření. Dobrý učitel by měl být podle studentů především chápavý, přátelský, odpovědný, systematický, vynalézavý, nadšený pro svoji profesi, spravedlivý, měl by dokázat hodně naučit a udržet si ve třídě kázeň.

Žádné převratné změny ve výsledcích nepřineslo ani šetření Jany Létalové s názvem Jakými kvalitami by tedy měl disponovat dobrý učitel?⁴⁸ konané v rámci projektu MUNI/A/1276/2016 Výzkum implementace inovovaného pedagogicko-psychologického modulu v pregraduální přípravě studentů PdF a jehož výsledek byl uveřejněn v odborném časopise pro učitele základní školy Komenský⁴⁹. Dotazovanými byli studenti Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Za nepostradatelné u dobrého učitele považovali na prvních pěti příčkách autoritu, spravedlnost, zajímavý styl výuky, individuální přístup, a motivaci. Zajímavá je v tomto výzkumu specifikace jednotlivých pojmů zhotovená na základě kvalitativní analýzy výpovědí respondentů, kteří odpovídali prostřednictvím metody volného psaní. Autoritu učitele například vidí v tom, že dokáže vytyčit jasná pravidla a vyžaduje jejich dodržování. Autorita neznamena, že by z učitele měl jít strach a učitel si autoritu nezíská křičením nebo tresty, ale svojí osobností a přístupem k žákům i profesi. Za spravedlivého učitele považují takového, který nepreferuje „vyvolené“, hodnotí objektivně a neponižuje žáky. Pod zajímavým stylem výuky mají představu učitele, který dokáže ve svých hodinách zaujmout i ty žáky, které daný předmět nebaví. Obohacuje výuku zajímavostmi i vlastními zkušenostmi nebo zážitky a výuka není nudná. Individuální přístup prokazuje učitel, který chápe třídu jako celek, ale současně vnímá potřeby jednotlivců. Pomáhá těm, kteří to potřebují. Motivaci u učitele vidí v umění nadchnout žáky pro svůj předmět případně pro vzdělávání obecně.

⁴⁶ PRŮCHA, J. Učitel – současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7. str. 60-61

⁴⁷ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8. str. 363–364

⁴⁸ LÉTALOVÁ, Jana. Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. *Komenský* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2016 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/yMCCZ>

⁴⁹ *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/oMCCO>

6. Vliv učitelské profese na osobnost učitele

Každá profese je něčím specifická, má různé nároky na osobnostní předpoklady toho, kdo jí vykonává a také se různou měrou podílí na utváření jeho osobnosti. Osobnost učitele se stejně jako u jiných profesí vyvíjí dlouhodobě s přibývajícími životními zkušenostmi. Velký vliv na její změny má již příprava na budoucí povolání. Hlavní a zásadní změny nastávají během výkonu povolání, kdy některé zkušenosti z praxe zasáhnou radikálně nejen do vývoje pedagogických schopností ale i do vývoje osobních vlastností. Jedná se na příklad o nečekané zážitky, které musí učitel řešit, jako jsou například úrazy žáků nebo řešení šikany. Učitelova osobnost je dále ovlivňována i případnou profesionální deformací a vliv má na ni samozřejmě i další vzdělávání a zážitky z jeho soukromého života.

Některé změny osobnosti jsou záměrné a směřují k jejímu rozvoji. Jedná se o aktivní činnost, sebevýchovu, sebevzdělávání a kritickou reflexi k výsledkům vlastní pedagogické činnosti. Na vývoj osobnosti učitele má umění reflexe a sebereflexe velký vliv, pomocí nich učitel zpětně hodnotí své působení a jednání v různých situacích. Poučí se z chyb a neustále se tak zdokonaluje. Pojem reflexe můžeme chápat jako „ohlížení za“ a pojem sebereflexe jako „zrcadlení skrz sebe“. Podlahová popisuje profesionální sebereflexi jako situaci, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti, například nad učivem, které zprostředkovává žákům, nad uplatňovanými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace, reakcemi žáků, svým vztahem ke třídě, jednotlivou vyučovací hodinou, komunikací s kolegy a rodiči a nad spoustou dalších věcí a činností, z nichž se skládá profese učitele.⁵⁰

Profesní dráha učitele je dělena opět různě dle jednotlivých autorů do jednotlivých etap. Často se setkáme s rozdělením do pěti etap podle Podlahové, kdy první etapou se stává volba učitelské profese, následuje pregraduální příprava, po ní profesní start (začínající učitel), učitel expert (zkušený učitel) a vyhasínající (konzervativní) učitel.⁵¹

Průcha rozčleňuje fáze profesního života učitele, na fázi učitel začínající, zkušený učitel (expert) a konzervativní („vyhasínající“) učitel.⁵²

⁵⁰ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 8072544748.

⁵¹ Tamtéž

⁵² PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178- 631-4.

Zcela jistě najdeme mnohé rozdíly v přístupu k učitelské profesi i k žákům u začínajícího učitele po příchodu do praxe v porovnání s učitelem s dlouholetou praxí. Zda je působení některého z nich směrem k žákům lepší či horší se nedá obecně posoudit. Nastupující učitel bývá plný ideálů a nadšení, avšak nemá praktické zkušenosti, a tak se může dopouštět mnoha chyb. Učitel s dlouholetou praxí zkušenosti má, ale může se stát konzervativním.

6.1 Profesní dráha učitele

S profesním vývojem učitele jde ruku v ruce, jak již bylo řečeno, i jeho osobnostní vývoj. Podle etap vývoje osobnosti profesní vývoj učitele probíhá v období časně, střední a pozdní dospělosti. Časná dospělost naplňuje dobu od 20 – 25 let a střední dospělost pak trvá do 40-45 let kdy období do 30 let se nazývá mladší dospělostí. V tomto období nastává biologická, psychická a sociální zralost člověka. Utváří se smysl pro odpovědnost, nastává plná realizace pracovní činnosti, intelektuální aktivita a vlastní postoje. V tomto období dochází také k uzavírání manželství a rodičovství. Období pozdní dospělosti se pak vztahuje na období od 40 – 45 let do 65 let a je to období charakteristické pro vrcholný profesní vývoj a změny rodinných vztahů.⁵³

V následující části se budu věnovat jednotlivým profesním etapám s přihlédnutím k tomu, v jakém vývojovém stupni se právě nachází osobnost učitele. Profesní život učitele rozčlením dle Průchy na fázi učitel začínající, zkušený učitel (expert) a konzervativní („vyhasínající“) učitel.⁵⁴

6.1.1 Začínající učitel

V okamžiku ukončení studií se z absolventa stává začátečník ve svém oboru a v případě učitelské profese sebou nese profesní start mnoho úskalí. Toto období spadá do počátečních let časně neboli ranné dospělosti a nazývá se socializační fází, kdy se utvářejí profesní dovednosti. Probíhá adaptace na úkoly a povinnosti spojené s výkonem tohoto povolání a také seznámení s podmínkami, v kterých má být vykonáváno. Dochází k přetváření hodnot a uvědomění si svého postavení ve společnosti, dále také k utvoření vztahů k nadřízeným, kolegům i celé organizaci. Toto období je velmi důležité a může velkou měrou ovlivnit přístup jedince k této profesi, a i nastavení jeho hodnot do budoucího života.

⁵³ Langmeier, J. - Krejčířová, D. Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9

⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

Podlahová vidí začínajícího učitele jako mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy ale také jako perspektivního, nadšeného, nadějného⁵⁵.

Po nástupu začínajícího učitele do praxe dochází ke střetu s realitou, které může způsobit určité rozčarování hned z několika důvodů. Nejčastěji jde o nedostatečné materiální vybavení škol, chladný přístup kolegů, celkové klima školy, problémy ve výuce s kázní. Začínající učitelé zjišťují, že nejsou připraveni na to, co vše se od nich ve škole očekává a toto zjištění je nazýváno šokem z reality. Podlahová upozorňuje také na to, že ač začínajícímu učiteli chybí pedagogická zkušenost, vykonává své povinnosti v plné šíři od prvního dne. Potřebuje však systematickou radu a pomoc a je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován. Zaučování nového učitele měl dříve na starosti uvádějící učitel, nicméně po roce 1989 funkce uvádějícího učitele zanikla a je tedy pouze na řediteli každé školy, zda tuto funkci zachová.⁵⁶

Průcha popisuje tři druhy rozporů charakteristické pro etapu startu dle J. Alana:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka;
- rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace;
- rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá“⁵⁷

V práci začínajících učitelů se vzhledem k tomu, že jako každý začátečník rozvíjí i on své dovednosti postupně, projevuje řada nedostatků. Základními dovednostmi, které by si začínající učitel měl osvojit, jsou především dovednosti didaktické. Švec označuje např. dovednost analyzovat pedagogickou situaci, dovednost hodnotit žáka podle individuální vztahové normy, dovednost oprostit se od antipatie vůči žákům, dovednost soustavně studovat, dovednosti sociálního chování aj.⁵⁸

⁵⁵ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 8072544748.

⁵⁶ Tamtéž

⁵⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

⁵⁸ ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178s. ISBN 80-210-1937-9.

Obavy začínajících učitelů

Začínající učitelé mají samozřejmě i obavy před vstupem do praxe související s jejich sebepojetím. Z ankety zadávané opakovaně studentům učitelství na MFF UK⁵⁹ vyplývá, že největší obavy má začínající učitel z těchto skutečností:

- zda bude mít u žáků autoritu, zda zvládne třídu, zda udrží kázeň, zda ho žáci nebudou ignorovat, zda ho budou brát vážně,
- zda bude umět řešit konflikty, zda se bude umět vypořádat s nepředvídanými situacemi, žerty, výstřelky, narážkami, schválnostmi žáků, zda bude správně reagovat na chování žáků,
- zda ho žáci přijmou "jako člověka" - nejen jako učitele, zda si k němu utvoří dobrý vztah, zda na ně udělá dobrý dojem a zda si o něm neudělají chybnou představu.⁶⁰

Nejčastější chyby začínajících učitelů

Nejčastější chyby začínajících učitelů související s jejich sebepojetím. Podle Langové souvisejí s vymezováním a dodržováním rámce vzájemného vztahu se žáky:

- učitel se vyhýbá jasné formulaci školní situace, zřetelnému vymezení rámce chování žáků, nebo tato formulace není jasná a srozumitelná,
- kontrola dodržování tohoto rámce, jinak jasně vymezeného, je nedůsledná,
- učitelé chybí dovednosti a taktika potřebné k získání žáků pro plnění tohoto rámce,
- učitel má trému, úzkost, strach, obavy z kontaktu se třídou,
- učitel uplatňuje nepřiměřeně svoji mocenskou pozici.⁶¹

Vstup do jakékoliv profese není jednoduchý. Začínající učitel má zcela jistě velké množství obav, zda u svých žáků uspěje. Je tedy také dobré vědět, co žáci od učitele očekávají. Těmto skutečnostem jsem se věnovala v předešlé kapitole.

Obavy jsou tedy spojeny s jeho sociální rolí. Absolventi mají velké množství teoretických znalostí, ale nyní nastává chvíle, kdy je uvádí do praxe. Stoupnout si před třídu plnou žáků není jednoduchá věc. Znalosti jsou pouze jednou stránkou věci, nyní nastává okamžik pravdy, a to, zda potvrdí, že dotyčný má osobnostní předpoklady k tomu stát se dobrým učitelem či nikoli. V pozici začínajícího učitele každého potká velké množství nečekaných a mnohdy nepříjemných situací, které bude muset řešit a pak záleží jen na tom, jak s danou zkušeností

⁵⁹ Matematicko-fyzikální fakulta UK

⁶⁰ ZIELENIECOVÁ, Pavla. Úskalí v práci začínajícího učitele: Doplnkový text k předmětu Pedagogika. *Kdf.mff.cuni.cz* [online]. Praha, 2012 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/oMCCA>

⁶¹ LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7. str.61

naloží. Zda bude schopen reflexe a sebereflexe, a tak se posouvat dál do další etapy profesního a osobnostního vývoje.

6.1.2 „Expert“ – zkušený učitel

Tato etapa se řadí do věku mladší a střední dospělosti, tedy zhruba od 25 do 40-45 let. Mladší dospělost pak zahrnuje věk zhruba do 30 let. V tomto období dochází zakončení tělesného vývoje a člověk se ocitá na vrcholu fyzických sil. Dochází k rozvoji psychosociálních dovedností, odpovědnému a etické chování. Je to období, kdy dochází soužití a zájmu o založení vlastní rodiny.⁶²

Tato etapa je označována Průchou jako etapa stabilizace. Na počátku této etapy, v období mladší dospělosti má začínající učitel již základní praktické poznatky z učitelské profese. Má za sebou již celou řadu profesních i osobních úspěchů i chyb směřujících k žákům, kolegům či vedení. Pokud si své chyby uvědomil a pomocí reflexe a sebereflexe se z nich poučil, má předpoklady k tomu, aby obstál v této profesi a případně se stal dobrým učitelem. V období mladší dospělosti je učitel již schopen samostatného působení a převzetí odpovědnosti za své jednání, nicméně stále je ochoten přijímat rady od zkušenějších kolegů. Má snahu a chuť neustále se ve svém působení zdokonalovat. Významným prvkem tohoto období je i ochota podřídit se.⁶³

S přibývajícím věkem se učitel stává jistější ve svých názorech a přestává mít potřebu měnit svůj styl výuky a osvědčené metody. Toto období lze již zařadit do období střední dospělosti kdy je člověk maximálně produktivní a dá se tedy předpokládat u učitele vysoké nasazení. Učitel má již bohaté profesní zkušenosti, ve svém povolání vidí poslání a snaží se dosáhnout co nejlepších výsledků a uznání okolí. Díky svým zkušenostem by měl být schopen řešit různé pedagogické situace a být oporou pro méně zkušené kolegy.

Mnohdy však dochází k tomu, že uznání okolí nepřichází, pracovní zátěž se zvyšuje a na učitele dopadá stres a pocit marnosti. Jeho práce mu přestane dávat smysl, stane se stereotypní. V porovnání s nadšenými a úspěšnými kolegy pak dochází u takového učitele k pochybám o jeho osobnostních i profesních kvalitách a ke ztrátě sebevědomí. V tomto období jsou však učitelé vlivem dlouhodobého stresu ohroženi tzv. *syndromem vyhoření* (burn-out syndrom) kterému se budu podrobněji věnovat v samostatné kapitole.

6.1.3 Konzervativní („vyhasínající“) učitel

⁶² Langmeier, J. - Krejčířová, D. Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9

⁶³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

Tato etapa se řadí do období pozdní dospělosti a trvá od 45 do 65 let. Dle vývojové psychologie je to období, kdy si člověk připouští proces stárnutí, hodnotí a bilancuje svůj dosavadní život. V tomto období je většinou znatelný odklon od profesních zájmů a do popředí se dostávají koníčky, rozvoj intelektu, udržení fyzického zdraví a rodina. Příprava na odchod do důchodu, který je velkou sociální změnou, je spojená s komplexem neužitečnosti a snížením sebevědomí.⁶⁴

Průcha předkládá dva protichůdné názory. První z nich předpokládá, že učitel v poslední profesní fázi s 25–30 lety praxe je nejzkušenější, nicméně upozorňuje na to, že se jedná jen o předpoklad. Na druhou stranu jsou poznatky o tom, že s přibývajícím věkem a stoupající délkou učitelské praxe nastávají u učitelů negativní jevy jako je například narůstání konzervativních postojů, rezignaci, apatii, skleslost, a zdravotní potíže a další.⁶⁵

Na výše zmíněném popisu profesní dráhy učitele je znatelný pozitivní i negativní vliv na jeho osobnost. Ovlivňování učitele začíná již v průběhu vzdělávání a pokračuje následně ve výkonu této profese. Vzhledem k tomu, že na učitelovu osobnost jsou kladeny velice vysoké nároky, které jsou shrnuty v kompetencích učitele, je jasné, že každý, kdo se rozhodne stát učitelem, bude mít snahu se jim alespoň přiblížit a tím bude svou osobnost rozvíjet. S jakým výsledkem je však velmi ovlivněno individualitou každého jedince. Pokud má člověk předpoklady ke zvládnutí této profese, dochází u něj k celkovému pozitivnímu rozvoji osobnosti. V opačném případě může však dojít k opaku. Osobnost učitele výrazně působí na motivaci žáků v kladném i záporném směru. Jeho vlastnosti podmiňují oblibu u žáků i jeho autoritu. Přirozená autorita učitele ovlivňuje kladně jeho oblíbenost. Pokud učitel však přirozenou autoritu nemá a začne vynucovat disciplínu z pozice moci, stává se u žáků neoblíbeným. Pro učitele je to velmi zásadní zjištění. Pokud necítí uznání a nevidí smysl své práce, pak se pocit poslání vytrácí, svou práci dělá s nechutí a může dojít až k syndromu vyhoření.

⁶⁴ Langmeier, J. - Krejčířová, D. Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9

⁶⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

7. Negativní vlivy učitelské profese

V této profesi je člověk mnohdy, přes veškerou snahu dosáhnout kvalit „dobrého učitele“, postaven před mnoho překážek ze sféry osobního i profesního života. V osobním životě se mnohdy setkává s nepochopením od vlastní rodiny a okolí, ovlivnit ho může i vysoké pracovní nasazení za nízké finanční ohodnocení či vlastní zdravotní potíže. V profesní rovině může dojít například ke střetu s nepochopením a konzervatismem kolegů a nadřízených či rodičů dětí. Také nedostatečné materiální zázemí se může stát nepříjemným faktorem omezujícím jeho práci. Učitel je neustále sledován a kontrolován, zejména žáky ve škole, mimo školu pak navíc rodičovskou veřejností. Tato přemíra podnětů vyvolává napětí, může vést k předrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy. Učitel je také jen člověk a prožívá náročné životní situace i ve svém osobním životě. To, jak se s nimi dovede vyrovnat, se projevuje na jeho náladě a může to ovlivnit jeho kontakt s žáky a celou jeho výchovně vzdělávací činnost.

Výkon tohoto povolání je spojen s mnoha stresovými situacemi z mnoha zdrojů, podle Šauerové lze schematicky rozdělit do tří skupin, a to na vztahy, pracovní podmínky a společenské postavení. Mezi nejčastější zdroje stresových situací patří například pracovní přetížení, vztahy se žáky a studenty, nedostatečné finanční ohodnocení, nízká podpora od rodičů a veřejnosti, konflikty na pracovišti s kolegy a také časté změny v školském systému jako je například inkluze nebo systém státních maturit.

Práce s lidmi je krásná, ale velmi psychicky namáhavá. Vysokým nárokům na učitelské povolání může čelit jen psychicky silná a zdravá osobnost, neboť výuka a výchova dokáže již během několika dní zcela vyčerpat zdravého jedince⁶⁶

„Učitelé jsou „velcí“ a žáci jsou „malí“. Učitelé dávají a děti berou. Když „velký“ nemá přístup ke své síle a nedoplňuje si zásobu životní energie, pak brzy nemá co dávat.“⁶⁷

Mezinárodní zdravotnická organizace vymezuje pojem zdraví jako stav tělesné, duševní a sociální pohody. Duševní zdraví tedy znamená duševní pohodu. Při jejím dlouhodobém narušení v pracovním životě může dojít až k syndromu vyhoření.⁶⁸

⁶⁶ ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

⁶⁷ *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online]. Praha, 2003 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/hMCCm>

⁶⁸ PÁVKOVÁ, PhDr. Jiřina. *PSYCHOLOGIE PRO PEDAGOGY: ÚVOD DO PSYCHOLOGIE*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-645-1.

8. Syndrom vyhoření

Název „burn-out“ neboli syndrom vyhoření pochází z roku 1974 od amerického psychoanalytika Herberta J. Freudenbergera, nicméně se dá předpokládat, že jeho výskyt souvisí již s výskytem prvních povolání. Syndrom vyhoření je definován změnou v chování pracovníka a může vzniknout poměrně rychle od doby nástupu do zaměstnání. Mnohdy tomuto stavu předchází období vysokého pracovního nasazení, během něhož se člověk snaží dosáhnout co nejlepšího výsledku. Při dlouhodobém pocitu neúspěchu, či nepochopení a nedosažení uznání dochází k rezignaci. Dlouhodobě působící psychická zátěž bývá označována také jako stav vyhasínání, který je charakteristický vyčerpáním fyzických i duševních sil a ztrátou zájmu.⁶⁹

Tento syndrom je tedy následkem dlouhodobého stresu a týká se především lidí z pomáhajících profesí, což jsou ti, kteří pracují s jinými lidmi, jako je například zdravotnický personál, psychologové, policisté a v neposlední řadě právě učitelé. Syndrom vyhoření se však týká i jiných profesí, založených na mezilidské komunikaci a také jedinců, kteří dlouhodobě vykonávají nemotivující práci. Krivohlavý považuje za příčiny syndromu vyhoření například nezvládnuté problémy osobního života a nezdar v pracovní činnosti, ať již skutečný, nebo domnělý.⁷⁰

Tím, že se syndrom vyhoření vztahuje především na pracovní oblast, se liší od deprese či únavy. Ke vzniku syndromu vyhoření přispívají některé osobnostní předpoklady, jako jsou přecitlivělost, perfekcionismus, sklon k workoholismu, přílišný naivní optimismus, pedantství a nepřiměřené počáteční nadšení. Znevýhodňujícími okolními faktory pak mohou být osamělost, nevyhovující pracovní kolektiv a nadřízený či neuspokojivý osobní život. Ohroženi jsou také více jedinci, s velkými ideály a s velkým počátečním nadšením, kteří během výkonu profese zjistí, že ne vše lze i přes vysoké osobní nasazení a oběti zvládnout. Toto zjištění a rozčarování může vést právě až k vyhoření.⁷¹

⁶⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

⁷⁰ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 131 s. ISBN 80-7169-551-3.

⁷¹ ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

8.1 Příznaky syndromu vyhoření

Příznaků syndromu vyhoření je celá řada, protože celkově ovlivňuje chování člověka. Jedná se o příznaky psychické, tělesné a příznaky týkající se mezilidských vztahů.

Psychické příznaky tohoto syndromu se projevují například jako sklíčenost, bezmocnost, popudlivost a dále také jako nesoustředěnost, nechut' a cynismus. Mnohdy se objevuje negativní postoj k sobě, k práci, k instituci, ke společnosti i k životu. V mezilidských vztazích se projevuje neochotou práce s lidmi, ubývá angažovanosti. Objevuje se cynický nebo lhostejný přístup ke klientům, dlouhodobě nízká výkonnost, omezení kontaktů s kolegy a přibývají i konflikty v soukromém životě. V souvislosti se syndromem vyhoření se může zhoršit i celkový zdravotní stav jedince. Mezi tělesné příznaky můžeme zařadit potíže s jídlem a spánkem, únavu, mnohdy vysoký krevní tlak a celkovou náchylnost k nemocím.⁷²

8.2 Vývoj syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření však nepřichází ze dne na den. Je pouze závěrečným stádiem dlouhodobého, mnohdy i dokonce několikaletého stresu.

Vývoj vyhoření podle Edelwiche a Brodskyho probíhá v pěti fázích:

1. **Nadšení** – začínající pracovník srší elánem, má velká (a nerealistická) očekávání. Dobrovolně pracuje přesčas, práce ho zcela naplňuje, se svou profesí se identifikuje, a tak zanedbává volnočasové aktivity.
2. **Stagnace** – počáteční nadšení uvadá, dotyčný se ve své profesi už trochu zorientoval a zjistil, že má svá omezení a ne všechny ideály půjdou naplnit. Rovněž se už začíná ohlížet po jiných, než jen pracovních záležitostech – bere v potaz osobní potřeby, koníčky.
3. **Frustrace** – pracovníka začínají zajímat otázky efektivity a smyslu vlastní práce, protože se opakovaně setkal s nespolupracujícími klienty, technickými a byrokratickými překážkami. Mohou se vyskytnout spory s nadřízenými i počínající emocionální a fyzické potíže.
4. **Apatie** – stadium apatie přichází po dlouhodobější frustraci, když dotyčný nemá vliv na frustrující situace (ať už domněle, nebo objektivně). Pracovník vnímá své povolání jen jako zdroj obživy, dělá pouze to, co musí, a odmítá jakékoli novinky, rozhovory se spolu-pracovníky i žádosti o práci přesčas. Klienty se často cítí obtěžován.

⁷² ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

5. **Vyhoření** – jako poslední nastává období emocionálního vyčerpání, depersonalizace (pocit ztráty sebe, vnímání sebe jen jako kolečka ve stroji atp.), pocitu ztráty smyslu.⁷³

Jednotlivé fáze syndromu vyhoření přecházejí do dalších pozvolna a téměř nepozorovaně. V okamžiku, kdy si člověk uvědomí, co se děje, je už mnohdy pozdě a nachází se v závěrečných fázích.

Vzhledem k tomu, že v učitelské profesi je opravdu velká pravděpodobnost syndromu vyhoření, zabývá se touto otázkou mnoho odborných publikací. Již během studia jsou budoucí učitelé připravováni na to, jak předcházet jeho vzniku. Požadované velké pracovní nasazení, rozmanitost pracovních činností, neustálý kontakt s mladou generací a velký důraz na sebevzdělávání a osobnostní rozvoj, může být pro mladého člověka při výběru této profese lákavé, nicméně při střetu s realitou se vše z výše uvedeného může stát zdrojem dlouhodobého stresu.

„Kořen burnoutu spočívá v naší existenciální potřebě věřit, že náš život je smysluplný, že věci, které děláme, jsou nějak užitečné, důležité, ba dokonce v určitém smyslu „hrdinné“.“⁷⁴

Syndrom vyhoření je obtížně řešitelný a mnohdy nezbyvá dotyčným nic jiného než změnit zaměstnání. U učitelů je tedy velmi důležité dbát na duševní hygienu, věnovat se svému duševnímu zdraví a syndromu vyhoření předcházet.

8.3 Prevence syndromu vyhoření

Soubor pravidel a strategií, které slouží k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví nám nabízí psychohygienu. Člověk obeznámen s touto problematikou, má větší šanci snížit riziko vzniku syndromu vyhoření. Také různé semináře, kurzy, kterých je velká nabídka a v neposlední řadě i následná péče pomůže jedincům s tímto problémem.

Prvořadě bychom tedy měli začít u sebe, dbát na zdravý životní styl, stanovit si priority, doplňovat energii sportem, předcházet problémům, snížit příliš vysoké ideály, vyvarovat se negativního myšlení. Podmínkou k duševnímu zdraví je zdravý režim dne, týdne a roku s dostatkem pohybu a odreagování se nějakou volnočasovou aktivitou. Křivohlavý popisuje duševní hygienu v užším slova smyslu jako boj proti výskytu duševních nemocí a v širším slova

⁷³ ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3. str.43,44

⁷⁴ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3. str. 13.

smyslu slova jako péči o umožnění optimálního fungování duševní činnosti.⁷⁵ Jako důležité k udržení duševního zdraví patří podle pravidel psychohygieny umět dobře hospodařit s časem, uspořádat si pracovní povinnosti, nezapomínat na koníčky a pohybové aktivity. Snažit se o dobré vztahy v rodině i mezi spolupracovníky. Velmi přínosné pro každého, je nemít přátele jen v oboru svého pracovního zaměření, ale i mimo něj. Každý si musí najít takovou formu relaxace, která mu vyhovuje a vyvolává u něj pocity štěstí a odreagování.

Pokud se člověk dostane do syndromu vyhoření, musí se mu buď postavit a snažit se o změnu tohoto stavu nebo musí danou profesi opustit.

Strategie překonávání syndromu vyhoření:

- změnit myšlenkové a pocitové vzorce, které vyvolávají stres
- sebejistě se vyrovnávat s nároky druhých
- zvyšovat si pracovní kvalifikaci
- organizace práce
- zlepšovat komunikaci a spolupráci v zaměstnání
- účastnit se případové diskusní skupiny
- orientace na budoucnost⁷⁶

⁷⁵ KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2. str. 143 – 144

⁷⁶ HENNIG, C. KELLER, G.. Antistresový program pro učitele. Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6

9. Závěr

Cílem této práce bylo shrnout nároky a požadavky kladené na učitele, ať již s ohledem na osobnostní předpoklady pro výkon této profese, nebo na způsob vlastního pedagogické působení, směřující od žáků, rodičů či široké veřejnosti. Dále jsem chtěla upozornit na dopady tohoto povolání na osobnost člověka v pozitivním i v negativním směru.

Cíl práce byl splněn v osmi kapitolách této práce.

V úvodních kapitolách jsem vysvětlila základní pojmy, které s tímto tématem souvisí. Byly zde objasněny otázky týkající se osobnostních předpokladů, které jsou důležité a mnohdy nepostradatelné k úspěšnému výkonu této profese.

Dále jsem se věnovala motivaci k výběru učitelské profese. Během porovnání výsledků vybraných výzkumů, týkajících se motivace pro studium učitelských oborů na VŠ jsem bohužel dospěla k názoru, že na pedagogické fakulty podle všeho míří lidé s mnohdy povrchní motivací, hledající snadnou cestu k vysokoškolskému titulu. Svou budoucí profesní dráhu volí spíše s přihlédnutím ke svým momentálním možnostem přijetí na VŠ než ke svým osobnostním předpokladům, tolik důležitým pro to, aby se stali dobrými učiteli. Právě tato skutečnost je pravděpodobně důvodem odchodu mnoha absolventů pedagogických fakult do jiných oborů. Následně jsem se zabývala osobnostním vývojem učitele během jednotlivých fází jeho profesní dráhy, kdy jsou znatelné pozitivní i negativní vlivy této profese na jeho osobnost. V posledních kapitolách jsem se věnovala negativním vlivům pedagogické profese směrem k osobě učitele a syndromu vyhoření.

Během zpracování této práce, jsem došla k přesvědčení, že ačkoliv si snad každý z široké veřejnosti myslí, že moc dobře ví, oč v této profesi jde, nemůže jí úspěšně zvládnout každý. I učitel, který splňuje osobnostní předpoklady pro zvládnutí této profese, je vystaven neustálému tlaku z okolí a musí být opravdu velmi silnou osobností, aby tento tlak ustál. Co se týká studentů pedagogických fakult, kteří během studia či krátce ve výkonu povolání zjistí, že se této profesi věnovat nemohou nebo nechtějí, vidím řešení této skutečnosti jejich odchodem do jiných oborů jako dobré. Je to jistě lepší varianta, než aby v oboru zůstali a svým nevhodným působením ovlivňovali své žáky. Naštěstí je mezi absolventy pedagogických škol i mnoho takových, jejichž motivy byly postaveny na reálných základech a mají všechny předpoklady k tomu, stát se dobrými učiteli. V dnešní době nastává v oblasti školství mnoho důležitých změn, na které musí učitelé reagovat a musí být schopni a ochotni se těmto změnám podřídit.

Každý, kdo se dlouhodobě zabývá výchovou a vzděláváním se tu a tam, během výkonu této profese, nevyhne jistému pocitu marnosti. Tento pocit by však měl být vždy vyvážen pocitem dobře odvedené práce, který je znatelný v úspěších jeho stávajících či bývalých žáků a uznání od kolegů. Z vlastní zkušenosti vím, že je to pocit krásný, pro učitele nenahraditelný a bez něj se tato profese dle mého nedá vykonávat tak, aby nezanechala na osobnosti učitele negativní vlivy.

10. Seznam použité literatury

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- DYTRTOVÁ, R. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 113 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HENNIG, C. KELLER, G. *Antistresový program pro učitele. Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6
- HLAĐO, P. 2012. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj. 140 s. ISBN 978-80-7302-165-8.
- HRABAL, Vladimír - PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 9788073677558.
- JŮVA, V. at al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8. str. 57
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 131 s. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, jaro. *Hořet ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3. str. 13.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2. str. 143 – 144
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9
- LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
- PÁVKOVÁ, PhDr. Jiřina. *Psychologie pro pedagogy: Úvod do psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-645-1.
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 8072544748.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

ŘEHULKA, E. Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*. 1997, roč. 1997, č. 4, s. 7-12. ISSN 1211-4669 s. 7

SMÉKAL, V. O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychikou a duchovní kulturou osobnosti. 1. české vyd. Brno: Cesta, 2005. 203 s. ISBN 80-7295-069-X.

ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3358-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 191 s. ISBN 80-7315-082-4.

Internetové zdroje:

DRAHOŇOVSKÁ, Lucie. Desatero, jak poznat dobrého učitele. *idnes: magazín Rodina DNES* [online]. 2015 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/XMCCCh>

FALTÝNKOVÁ, Marie a Veronika SMETANOVÁ. *Motivovanost k výkonu učitelského povolání v souvislosti s osobnostními předpoklady studentů v kontextu teorie Johna L. Hollanda* [online]. In: . 2015 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCj>

HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. 1995 [cit. 2019-06-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://1url.cz/JMCCF>

HRUBÁ, Jana. Sedm klíčových kompetencí učitele. *Učitelské-listy* [online]. Praha, 2010, 13.4. 2010 [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://1url.cz/yMCCo>

Ideální učitel, dobrý učitel?. *Edunaut* [online]. 2014, 16.5. [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/TMCC4>

Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/oMCCO>

LÉTALOVÁ, Jana. Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. *Komenský* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2016 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/yMCCZ>

MEZERA, A. 2005. Hollandova teorie profesního vývoje: příručka [online]. 2005, poslední revize 24. 8. 2009 [cit. 2015-03-23]. Dostupné z: <https://1url.cz/9MCZg>

Osobnostní rozvoj pedagoga [online]. Praha, 2003 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/hMCCm>

ŠKODOVÁ, Markéta. Prestiž povolání: Tisková správa. *Sociologický ústav AV ČR: Prestiž povolání* [online]. Praha, 2007, 28. 6. [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/bMCCp>

ŠPOK, Dalibor. Povolání, zaměstnání, pracovní pozice nebo profese?. *Et labora* [online]. Praha [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://1url.cz/JMCM9>

ŠTEFFL, Ondřej. Priority, motivace a kvalita uchazečů o studium na VŠ. *Scio: Analýzy a studie společnosti Scio* [online]. 2013, 19. 9. [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/1MCCk>

Zákon č. 563/2004 Sb.: Sbírka zákonů ČR. *Zákony pro lidi: Zákon č. 563/2004 Sb.* [online]. Praha, 2004 [cit. 2019-06-5]. Dostupné z: <https://1url.cz/6MCCE>

ZIELENIECOVÁ, Pavla. Úskalí v práci začínajícího učitele: Doplnkový text k předmětu Pedagogika. *Kdf.mff.cuni.cz* [online]. Praha, 2012 [cit. 2019-06-19]. Dostupné z: <https://1url.cz/oMCCA>